

「教師が育つ」連携のあり方について
—保幼小連携校園における教員の子供観・指導観変容の分析を通して—

石田 友貴（品川区立第一日野小学校）

1. 研究の目的

(1) 問題の所存

(i) 保幼小連携が求められる社会的背景

保幼小連携の重要性は以前から指摘され、すでに各国・各地域で優れた実践が展開されている。星（2011）らは、OECDの保育白書「Starting Strong II」（人生の始まりこそ強くII）では、「乳幼児期の教育とケアには公的な関心が払われるべきである」こと、「幼児教育と初等教育制度の双方に、より一体化された学習へのアプローチがとられるべきである」こと、また「幼児が学校に入ったときに直面する移行期の課題に注意を向けるべきだということ」が示唆されていることに触れ、保幼小連携への期待について言及している。

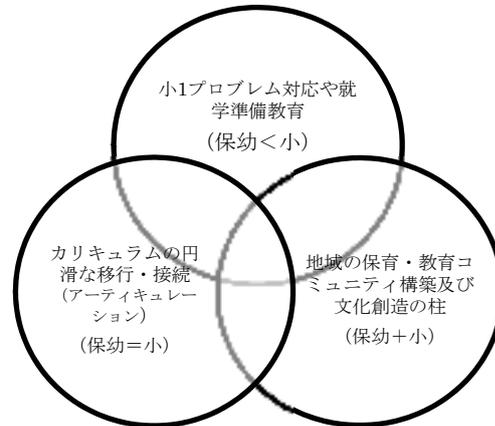


図1 保幼小連携の3つの考え方
(Moss, 2012 をもとに筆者作成)

日本においては、幼児教育の位置づけが変化してきたことに加えて、酒井（2010）は「小1プロブレムの社会問題化が1つの契機になって、幼稚園と小学校の連携、あるいはそれに保育所を含めた連携の必要性が強く求められるようになった」と述べている。

(ii) 保幼小連携の現状と課題

現在の国際的な潮流を見ると、保幼小の連携や接続は三つの考え方に基づいて展開されている（図1 参照）。すなわち①小1プロブレム対応や就学準備教育の強化②カリキュラムの円滑な移行・接続（アーティキュレーション）③地域の保育・教育コミュニティ構築及び文化創成の柱としての保幼小連携である。（Moss, 2012）日本では子供の育ちを切り口とした①②の文脈で語られることが多く、③のように子供の育ちを支え、コミュニティ構築や文化創造の担い手の育ちの視点から、実践的に検討された研究は少ない。

(2) 本研究における検討課題及び研究のフィールド

前項（i）（ii）から、保幼小連携が教員の資質・能力のどの部分に影響を及ぼしたのか質的に検討し、教員が育つ連携のあり方を明らかにすることを目的として、リサーチ・クエスチョンを以下のように設定した。

保幼小連携を実践している保育園・幼稚園・小学校において、保幼小連携は保育士や教師（以下「教員」）にとってどのような意味づけがなされているのか。また、教員の育ちにどのような影響を与えているのか。

なお、本研究では都内A小学校・Bすこやか園、C保育園（以下「Dグループ」）を研究のフィールドとした。Dグループでは、「子どもが育つ、親が育つ、教師が育つ」を理念とし、わが国で初めて③の立場を明確に打ち出した（秋田、2013）保幼小連携の実績があることから、本研究の検討に適した事例が得られると判断した。

2. 研究の方法および経過

(1) 【研究1】保幼小連携と教員の育ちに関する先行研究を整理し、教員の力量カテゴリーを作成した。

(2) 【研究2】保幼小教員のインタビューを質的に検討した。

①対象 保、幼、小の教員7名(図2参照)

②調査時期と手続き

8月～9月に半構造化面接を実施。面接データは許可を得た上でICレコーダーを用いて録音し、逐語記録化した。

③分析方法

PAC分析法(内藤、2002)を用いた。

i)意識構造の視覚化

保幼小連携に取り組む教員の意識を構造化し、デンドログラムに表した。

ii)被験者による解釈と意識の再構造化

デンドログラム提示に基づいた解釈と、プラス・マイナスイメージの報告を求めた。

iii)実験者による総合解釈

被験者A～Gそれぞれについて、「教員の資質・能力7領域」を用いながら、保幼小連携に取り組む教員の意識構造について総合解釈を試みた。



図2 校種・キャリア別 分析対象者

(3) 【研究3】保幼小教員の意識構造の整理および比較検討

①対象【研究1】に同じ

②調査時期と手続き

10～11月にかけて研究1の結果について、校種・キャリアによる比較分析や効果の検証を行った。

③分析方法

インタビューの全逐語記録から教員の資質・能力にかかわる言及をセグメント(部分)ごとに切り分けて「教員の資質・能力7領域」に当てはめ、理論的比較をした。

(4) 【研究4】様々な異校種連携にかかわる教員の意識変容の分析

①対象 都内区立保育園、幼稚園、小学校の教員97名

②調査時期と手続き

12月～1月にアンケート調査を実施し、異校種連携を実施している園や学校において、教員の意識変容の度合いを「教員の資質・能力の7領域」ごとに統計分析した。

(5) 研究の経過を図に示すと以下のようになる。

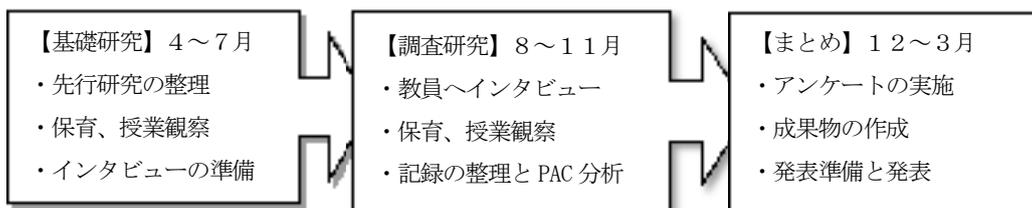


図3 研究の経過

3. 研究の成果

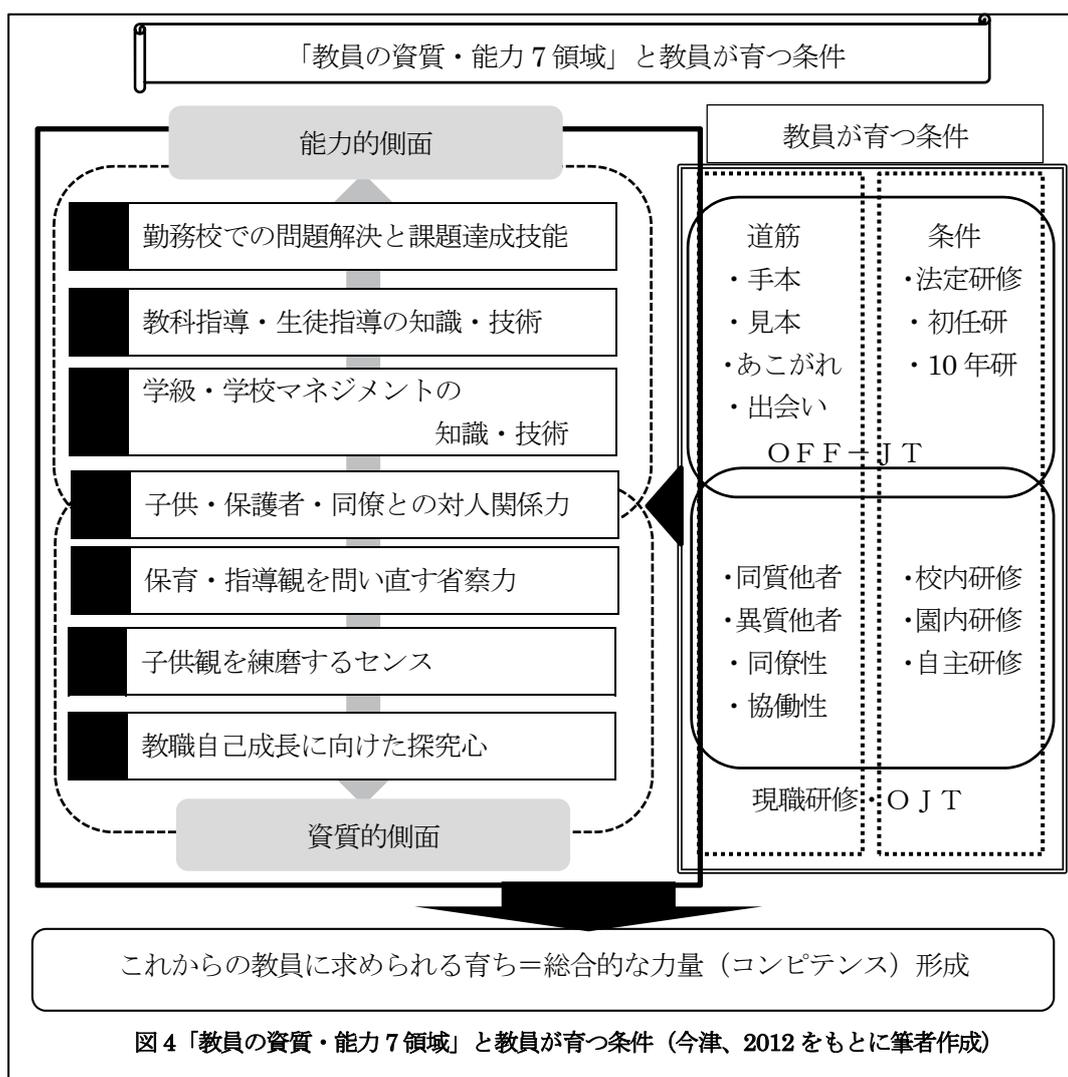
(1) 【研究1】 先行研究の整理

教員の資質・能力と「教員が育つ」条件について

長い間、わが国の教師をめぐる議論は、一方における理想的教師論、他方における人材的教師論という二極構造を有していた（藤岡、1998）。しかし、近年においては、教員の成長には、資質・能力を多様な側面からとらえ、多面的にアプローチすることが不可欠である（今津、2012）とされるようになってきている。中教審答申においても、これからの教員に求められる資質・能力として、専門職としての高度な知識・技能とともに、総合的な人間力が明記され（中央教育審議会答申、2012）、教職生活全体を通じて学び続ける教員像が確立されてきた。

図4は、以上の先行研究や政策動向を踏まえ、これからの教員に求められる資質・能力を7つのカテゴリーに整理し、そのような資質・能力を身につけた教員が育つ外的・内的条件について筆者の解釈を加えてまとめたものである。

本研究では、これを「教員の資質・能力7領域」と呼ぶこととし、質的な検討に活用することとした。



【領域Ⅰ】は、一般的に「実践的指導力」と呼ばれる勤務校での課題解決と課題達成の技能である。【領域Ⅱ】は、いわゆる「授業力」、教える知識や技術にあたる。【領域Ⅲ】は、学級経営や学校経営に必要な知識、技術のことである。そして、【領域Ⅳ】はコミュニケーション力、ソーシャルスキルを含めた対人関係構築力を表している。【領域Ⅴ】【領域Ⅵ】に関して、今津（2012）は、＜授業観・子ども観・教育観の練磨＞と1つにまとめてカテゴライズしていたが、筆者は子供へのまなざしを変化させたり磨き上げたりすることと、授業や指導の在り方を問い直すことでは質が異なると判断し、ここでは【領域Ⅴ】を保育・指導観を問い直す省察力、【領域Ⅵ】を子供観を練磨するセンスとした。最後に【領域Ⅶ】は教師として学び続ける姿勢を表し、教職自己成長に向けた探究心とした。図4の構成原理としては、図の上に向かうほど教員の力量のうち＜能力的側面＞の要素が強く、下に行くほど＜資質的側面＞の要素が強くなるようになっている。各領域は相互に関連性をもち、今津（2012）は、「【マネジメントの知識・技術】に関する『技術』（テクニック）は、勤務校での個別問題状況を解決する際には、【対人関係力】と【教育観】も動員されて【問題解決技能】に結晶し、幅広い『技能』（スキル）として発揮される」と述べている。これからの教員に求められるのは、このような各領域にわたる総合的な力量（コンピテンス）であると考えられる。

（2）【研究2】保幼小教員へのインタビューの質的検討

自由連想①と連想項目間の類似度評定②を用いて被験者から12項目のイメージを獲得し、平均連結法を用いてクラスター分析およびデンドログラム作成を行った。

【自由連想と連想項目間の類似度評定のための質問】

- ①あなたは、グループの一員として保幼小連携の取り組みにかかわっているとき、どんなことを感じたり考えたりするのでしょうか。頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください。
- ②次に、言葉の意味やイメージがプラスであるかマイナスであるかにかかわらず、あなたにとって重要と感じられる順にカードを並べ替えてください。

【事例①】D先生（小学校教師、1年生担任、キャリア30年以上、保幼小連携5年目）

図5は、D先生の連想項目およびクラスター分析結果を、デンドログラムに表したものである。D先生自身の解釈を踏まえて総合的解釈を加えると、D先生はクラスター1が「異文化」、クラ

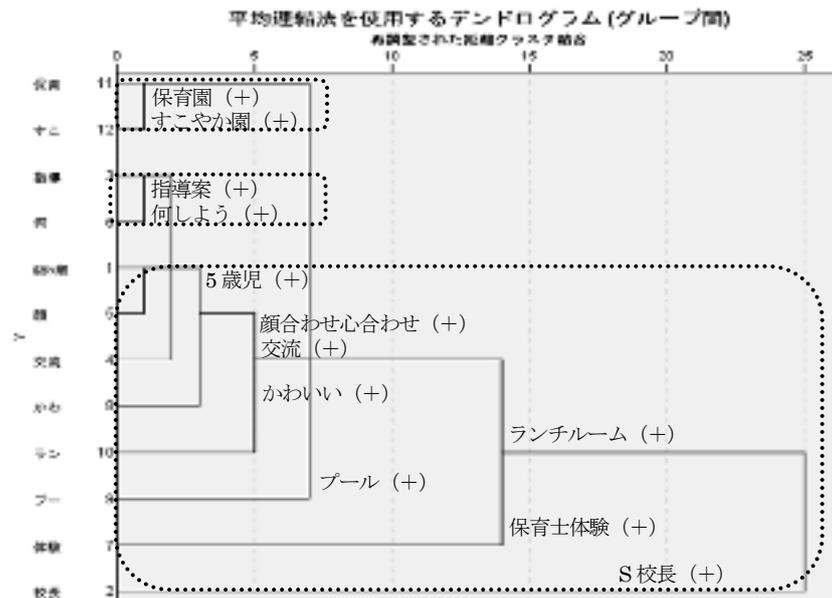


図5 D先生のPAC分析結果（デンドログラム）

スター2が「交流」、クラスター3を「教育活動」のまとまりとして、「異文化」を「交流」させるベースとして諸々の教育活動（連携担当者間の打ち合わせも含めて）があると捉えていた。また、「まだ6歳とはいえ、いろいろ経験したり思いがある」「そういうのをちゃんと見ていかないといけない」という発言から、保幼小連携やそれに関する取組を、自らの子供観を変容させる機会として意味づけ、指導のあり方を見直そうとしていることが見て取れる。このことから、保幼小連携の取組はD先生にとって【V保育・指導観を問い直す省察力】【VI子供観を練磨するセンス】に影響を与えていることがわかる。さらに、全項目での単独イメージについて、「子供をこうね…育てていこうっていうのはすべてプラス」であると報告していることや、「1年生からなんとかしようって思うから、変にこう力んだりする部分もあったんだけど、それが少しね、もっと子供たちの…こうね、うん、経験とか思いを生かして小学校でも、勉強だけじゃなくてね、生活でもそうだけど。そういう面では、よかったかな、プラスですよ。」という発言から、保幼小連携の取組について肯定的なイメージをもっており、【VI教職自己成長に向けた探究心】が刺激されていることが推察された。

(3) 【研究3】保幼小教員の意識構造の整理および比較検討（1）

D先生と同様の手続きに従い、A～G先生にもインタビューおよびPAC分析を実施した。表1は、インタビューの全逐語記録から教員の資質・能力にかかわる言及をセグメント（部分）ごとに切り分け、「教員の資質・能力7領域」に当てはめたものである。

資質・能力7領域	先生	A	B	C	D	E	F	G
I	勤務校での問題解決と課題達成技能							
II	教科指導・生徒指導の知識・技術	3		1				1
III	学級・学校マネジメントの知識・技術	1				1		
IV	子供・保護者・同僚との対人関係力			2			1	
V	保育・指導観を問い直す省察力	1	3	3	9	6	4	2
VI	子供観を練磨するセンス	1	3	2	3	4	1	4
VII	教職自己成長に向けた探究心	4	2	1	1	2	5	6

【E先生（小・ベテラン）】

いままではやっぱり教科中心とか、この授業でこういう風にしてたらしいとか、そういう…どっちかっていうと教材的とか指導の仕方をどうするかっていうことに視点がいったんですけども、まあそうじゃなくてこの子はこういうところがあって…っていう…その子の…なんていう実態？を見るところから入っている（V）①っていう…ところはありますか。

【G先生（小・若手）】

2年生なんか発達段階的には園とそんなにそこまで変わらない…伸びてる部分は一気に伸びますが、それを考えると、ここをやんなきゃいけない、こうさせたい、と思いがいろいろ先行しちゃう部分があって、そうやっていろいろ考えてるなかでも、ああでもこれでも成長なんだ、これでいいんだっていうのが、自分の、まず許容量を広げてくれる②（V）

表1 資質・能力7領域

A～G先生の逐語記録を分析した結果、資質・能力カテゴリーのうち【V保育・指導観を問い直す省察力】【VI子供観を練磨するセンス】【VI教職自己成長に向けた探究心】について7名全員が言及していた。たとえばE先生は、長い教職経験の中で培ってきたであろう自らの指導観を省み、「①（子供の）実態を見るところから入っている」ことに新たな価値を見出そうとして

【A先生（保・ベテラン）】

やっぱり学び続けるって大事なんだよなっていう思い③で、わたしはずっと（保幼小連携の）研究に携わってきたし、それは自分を高めるし④、やっぱり子供とか保育に帰っていくので、大事なこと。
で、やっぱりずっと続けられてるから幸せなんだと思う（VI）。忙しいけど、そういう意味では幸せ。

【D先生（小・ベテラン）】

保幼小やる前っていうのはさ、あの1年生がゼロっていうような見方をするわけじゃん。ただ1年生実際もつと、ゼロじゃなくてすごくもう差があるんだけど、一応でも1年生がスタートだから。小学校の場合は、そこがゼロで…っていうイメージだけど、保幼小やるとその前がほら、わかってくるじゃない？⑤（2）

いた。D先生やG先生のように、〇年生はこうあるもの、こうしなくちゃいけないとの認識を、「②これでも成長なんだ、これでいいんだ」と子供の育ちを肯定的にとらえるようになった姿が見られた。さらに、A先生が「③学び続けるって大事」「④それは自分を高める」と述べているように、インタビューを行ったすべての教員が保幼小連携を自己成長の機会ととらえていた。

このように、保幼小連携の取組は、教員にとって、その校種やキ

ャリアにかかわらず、資質的側面への影響が見られることが示された。

（4）【研究3】保幼小教員の意識構造の整理および比較検討（2）

次に、インタビューの逐語記録をキャリア別に整理し、サンプリング間の比較検討を試みた。

D先生の発言にみられるように、若手層にとっては、保幼小連携は子供観や指導観を変容させる機会である一方で、交流学年や担当ではない立場としては「⑥遠い存在」であった。G先生も、「⑦自分が変わったことって、保幼小連携の環境ができたことじゃなくて、教師になったこと」であると述べており、若手層は、保幼小連携そのものが自らの力量形成に強い影響を与えているとはとらえていなかった。

中堅層は、F先生が「⑧5歳のときにできてたことをもっとできるってところから指導できるっていうのは、ずいぶん…広めていかなければいけないところ」、B先生が「⑨同じ立場の

【D先生（保・若手）】

ちょっとわたしにとっては、途中から入って、遠い存在で、知ってこうとはしてるんですけど、すごい深いので内容が…ちょっと遠い存在⑥になってしまっている…いけないんですけど…なってるなっていう部分があります。

【G先生（小・若手）】

ここに来てから自分がか変わったことって、保幼小連携の環境ができたことじゃなくて、教師になったこと⑦なので、自分の立場が変わって、ここに来てから変わったっていうのはどちらかというところなんです。

【F先生（小・中堅）】

いきなり一斉授業じゃなくて、段差をなくしたりとか、逆にこの子たちはもっとできる…5歳のときにできてたことをもっと知って、できるってところから指導できるっていうのは、ずいぶん…広めていかなければいけないところ⑧だし…

【B先生（幼・中堅）】

同じ立場の先生とか場所が違う人たちに、こんなところを大事にして、こういうことをしてっていうのを、なんかもっと知ってもらえれば、もらいたいなって⑨思い始めたのも、その保幼小を深く…なったからかなと思う（幼稚園・中堅）

先生とか場所が違う人たちに、こんなところを大事にして、こういうことをしてっていうのを、なんかもっと知ってもらえれば、もらいたいなって」と述べていることからわかるように、連携によって獲得した新たな子供観や指導観を、他園や他校の先生、後輩に広めたいという使命感をもつ傾向が見られ、保幼小連携が自己成長だけでなく後進を育成することへの意欲につながっていた。

【A 先生（保・ベテラン）】
 なんかがぐちゃぐちゃしてたときに、校長先生がひとこと、言ってくださると、あ、間違っていないんだなって⑩確認して進んでいける。

【D 先生（小・ベテラン）】
 まあ総括的にリードしてるのが、S校長だと。いなければ、だって保幼小やってないんじゃないの⑩。まあ違う校長がいてもやってるのかもしれないけど、熱心じゃない？すごく。

ベテラン層は、D先生の「⑩まあ総括的にリードしてるのが、S校長だと。いなければ、だって保幼小やってないんじゃないの」という発言、A先生の「⑩校長先生がひとこと、言ってくださると、あ、間違っていないんだなって」という発言から、保幼小連携の中で管理職のリーダーシップや存在感を強く感じている様子が見られた。

以上のことから、保幼小連携が教員に与える影響やその意味づけには、教員のライフステージによる差異があることが示された。

(5) 【研究4】 様々な異校種連携にかかわる教員の意識変容の分析

(i) 教員の資質・能力の変化の 自己評価について

【研究2】【研究3】では、保幼小連携を実施している園や学校において、連携の取組が教員にとってどのように意味づけられ、教員の資質・能力のどの部分に影響を与えているのかについて質的に検討した。

【研究4】では、この検討に客観性を担保すること目的とし、研究フィールドであるDグループを含め、都内で保幼小連携、小中連携など異校種連携を実施している保育園、幼稚園、小学校の教員97名についてアンケートを実施し、連携の取組と教員の資質・能力の変容の度合いの自己評価の相関関係や連携のタイプによる差異の分析を行った。

異校種連携のタイプ（保幼小連携／小中連携）によって、教員の育ちの質が異なるかどうかを検討するために、t検定を行った。図6は、2群の平均点の得点を示したものである。その結果、群間の得点差は1%水準で有意であった。図を見てわかるように、7項目のすべてにおいて、小中連携に比べて保幼小連携に取り組む教員の方が、変容の自

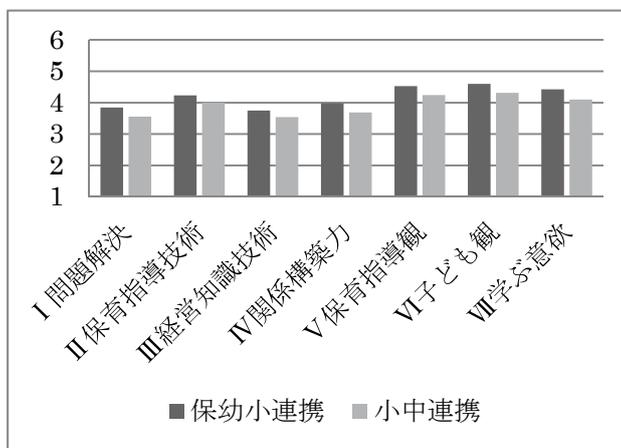


図6 連携校種別 教員の資質・能力の変容の自己評価

己評価の度合いが高いことが示された。また、いずれの連携タイプにおいても、【V保育・指導観を問い直す省察力】【VI子供観を練磨するセンス】【VII教職自己成長に向けた探究心】の得点が「まあまあ変化があった」の4.0点を超えている。この3項目は、【研究1】「教員の資質・能力7領域」のうち〈資質的側面〉と合致する。また、【研究2】において、A～Fの逐語記録の中で、7名全員が「資質・能力7領域」のうち【V保育・指導観を問い直す省察力】【VI子供観を練磨するセンス】【VII教職自己成長に向けた探究心】について言及し、保幼小連携の取組は資質向上と教師としての自己成長の機会であると意味づけられていたこととも一致する。このことから、異校種の連携は教員の資質・能力において、少なくとも〈資質的側面〉に与える影響が大きいこと、また、小中連携と比べて、保幼小連携では影響の度合いが強いことが明らかになった。これは、保育園、幼稚園から小学校への移行期と比較すると、小学校への移行期のほうが、子供の発達の幅が身体的、精神的、社会的に大きく、それに伴って教員の子供観や指導観への影響の度合いも異なっていることが要因の一つではないかと推察される。

(ii) 教員のライフステージと異校種連携による影響の相関について

【研究3】に関連して、教員のキャリアやライフステージによる異校種連携の影響の差異について検討するために、1要因の分散分析を行った。その結果、【Ⅲ学級・学校マネジメントの知識・技術】の1項目についてのみ、5%水準で有意差が見られた。多重比較を行ったところ、〈若手層〉、〈中堅層〉より〈ベテラン層〉の平均点が低かったが、他の項目について有意差は見られなかった。これは、教員のキャリアによって質問項目のとらえ方が異なり、たとえば〈若手層〉は「学級経営」、〈ベテラン層〉は「学校経営」をイメージした回答であったことが推察される。

実際、アンケートでは「小学校以前の子供の能力を具体的に知ることができて、成長段階を意識するようになり、指導する際の声掛けや手立てに役立てることができた（若手）」「児童に対する言葉かけ、学習環境づくりに変化を感じた（中堅）」などの回答に見られるように、若手・中堅層は学級経営や授業運営に関する変容が多かったのに対し、ベテラン層では「それぞれの施設における苦労があることを理解できた。それを踏まえたうえで連携するのとしめないのでは、情報の受け入れ方や対応の仕方が異なる（ベテラン）」など、園や学校の経営に関する記述が見られた。【Ⅲ領域】については、「経営」の概念をより明確に規定した上で問えばまた異なる回答が得られたであろう。

4. まとめと課題（総合考察）

1章で述べたように、わが国における保幼小連携連携の問題は、小1プロブレムへの対応から、単にアーティキュレーションの問題として捉えられることが多かった。様々な施策が次々に打ち出されている中で、何のための連携か、何を大切にして保育や教育をすべきかという本質的課題についての議論が十分になされていない現状があった。園や学校では、連携ありきでカリキュラムの開発に追われたり、交流活動に奔走したりして疲弊する教員も少なくないだろう。幼児期から児童期にかけての子供のよりよい育ちのためとはいえ、そのような状況では子供も教員も疲弊し、取組を持続可能にすることは難しい。

本研究では、「教師の育ち」の視点から、教員にとって異校種連携の取組はどのように意味づけられ、影響を受けているのかについて、実践者の声を聴きながら質的に検討してきた。【研究2】D先生の事例では、園と学校の文化の違いや、理念や目的を共有することの難しさを感じつつも、子供の教育活動にかかわったり、考えたりすることはすべてプラスであるという教育観の生成が、保幼小連携の取組と無関係ではないことが示された。また、D先生は、保幼小連携に取り組む以前は、小学校に入学してきた1年生は真っ白な状態で、かわいらしくて何もできない存在であり、「1年生はゼロ」「1年生がスタート」だと考えていた。しかし、保育士や幼稚園教師の話の聞いたり、保育体験に参加したりする中で、1年生の子供にもここまで生きてきた歴史があり、培ってきた人間関係があるという事実と直面する。D先生はこのように子供の実態を肯定的に捉え、自らの関わり方や授業を問い直すようになっていた。このことから、保幼小連携には教員の子供観や指導観を変容させる効果が確かに見られ、それは結果として保育や教育の質向上につながっていると考えられる。

また、【研究4】で実施したアンケートには、小中連携に取り組む教員も同様に子供観や指導観の変容を自覚していると思われる記述があった。「視野が広がった(中学校)」「中学の学習内容や、指導上大切にしていることを知り、『中学につながる指導』を考えながら指導するようになった(小学校)」「中学校までを見通して考えるようになった(小学校)」などの回答からは、小中連携を通して教師が子供の発達段階に見通しをもち、「つながり」や「広がり」を意識した指導を展開しようと意識していることが読み取れる。

さらに【研究3】で示したように、異校種連携に取り組む教員の子供観・指導観の変容は、特に中堅、ベテラン層の教員に多く見られた。前述のD先生は教職30年以上のベテラン層であるが、連携の取組を通して自らの指導の在り方を省察し、前向きに教育活動に励んでいた。これは、蛭田(2003)が「10年を迎えて、教師の職能がますます発展していく教諭もいれば、惰性で横ばい状態の教師もいる。最も懸念されるのは、10年目頃から教師としての職能がしだいに下降するケースもあることである」と示した課題を見事に克服していると言えるだろう。このように教員の<資質的側面>にプラスにはたらく効果は、既存の教員養成や研修では十分に得られなかったものであり、このことから異校種連携が教員の育ちに果たす役割は大きいと言えるだろう。

生涯教育学習体系の流れの中で、幼児教育では幼児だけを、小学校教育では児童だけを見ていけばよい時代ではなくなった。今後、異校種連携や接続はますます広がるであろう。そのような中で、教師自身の専門性の向上や成長も視野に入れながら連携の取組を行うことで、教育の質の向上が期待できると考える。

そのためにも、今後は、異校種連携の取組のどの部分が教員の育ちを促す要因になり得るのか、また保幼小連携と小中連携において見られた教員の育ちの差をもたらした要因は何か、さらにフィールドを広げて検証することが求められる。また、キャリアや校種だけでなく、連携に取り組んだ経験年数、専門教科・領域など、様々な立場と連携の相関関係も明らかにする必要があるだろう。これらの課題を実証的な知見の積み上げによって明らかにするとともに、ライフステージや様々な校種タイプに応じた「教員が育つ」連携のあり方について検討し、モデルを考案して提示するとともに、異校種連携の導入や推進事業において、地域や教員から理解を得るための資料として、本研究の成果を活

用したい。

5. 主要参考文献

- ・OECD 編『OECD 保育白書：人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』（星・首藤・大和・一見訳）明石書店、2011年
- ・Moss, P. (Ed), Early Childhood and Compulsory Education 1:Reconceptualising the Relationship. Routledge, 2013
- ・秋田喜代美・第一日野グループ編『保幼小連携—育ちあうコミュニティづくりの挑戦』ぎょうせい、2013
- ・中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質・能力の総合的な向上方策について」、2012
- ・酒井朗・横井絃子『保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援—』ミネルヴァ書房、1頁を引用ページとして記載、2011
- ・浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師—教師学への誘い』、金子書房、1998
- ・今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波新書、2012年
- ・内藤哲夫『PAC分析実施法入門[改訂版] - 『個』を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版、2002
- ・蛭田政弘「休業期間におこなう研修をどう充実させるか」『教職研修』372号47頁を、2003